

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/10/2011

Fecha de aceptación 20/12/2011

## 25 INVESTIGACIONES CLAVE EN EFICACIA ESCOLAR

*25 key research on school effectiveness*



*Cynthia Martínez-Garrido*

*Grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid*

*E-mail: [cynthiaa.martinez@uam.es](mailto:cynthiaa.martinez@uam.es)*

### Resumen:

*Este artículo destaca, acerca y resume las 25 investigaciones más importantes en el campo de la Eficacia Escolar. Las investigaciones presentadas demuestran la fructífera evolución que el Movimiento de Eficacia Escolar ha desarrollado en menos de un siglo de existencia, la implementación de los avances y cómo estos han contribuido a la mejora de la educación en general. Para finalizar, con el fin de aportar una visión sintética de lo que han significado estas 25 investigaciones clave en la evolución del Movimiento de Eficacia Escolar, se presenta una panorámica general centrada en los contextos y características que englobaron cada una de las etapas del Movimiento.*

**Palabras clave:** *Eficacia Escolar, Enseñanza Eficaz, Eficacia Educativa, Investigaciones Clave.*

### Abstract:

*The present article explores the 25 research most significant in the field of School Effectiveness. These investigations demonstrate the successful evolution that the School Effectiveness Movement has developed in almost a century, their progress and how they had contributed to the improvement of education. Finally, providing a synthetic view of the magnitude that these investigations have reach in School Effectiveness Movement, the article presents an overview of the contexts and characteristics of each stage of the movement*

**Key words:** *School Effectiveness, Effective Teaching, Educational Effectiveness, Key Research.*

## 1. Introducción

Una enorme cantidad de investigaciones completan números, volúmenes, *handbooks*... dando a conocer las aportaciones de la Eficacia Escolar a la educación. Todas ellas investigaciones que demuestran la riqueza de un movimiento investigador con casi un siglo de experiencia tratando de averiguar cómo lograr que todos los/las estudiantes aprendan más y mejor. La Eficacia Escolar se constituye como movimiento investigador en la primera década del siglo XX, y está compuesto por ensayos, pruebas y teorías de muchos y muy buenos investigadores que tratan de acercar la teoría a la práctica del aula y la escuela.

La principal aportación de este artículo es que *destaca, acerca y resume* las 25 investigaciones más importantes en el campo de la Eficacia Escolar. Se han seleccionado las investigaciones según los siguientes parámetros: (i) investigaciones que hicieran patente la evolución temporal del Movimiento de Eficacia Escolar, (ii) investigaciones que más repercusión crearon al publicarse, o (iii) investigaciones fruto de grandes estudios de investigación que marcaron un antes y un después en el estudio de la Eficacia Escolar.

El estudio de la Eficacia Escolar antes de la década de los 70 era abordado desde más de una perspectiva, según Millán (1978), exactamente cinco: *input-output*, psicológica, organizativa, escuelas alternativas y pedagógica; de entre todas, destacó la perspectiva *input-output* que identificaba los elementos previos a la circunstancia de aprendizaje centrados en el potencial impacto que, sobre los resultados, tenían los recursos materiales y humanos de la escuela. Desde los años 70 hasta mediados de la década de los años 80, los estudios en Eficacia Escolar pasaron a denominarse, estudios de proceso-producto. Esta segunda etapa de investigación asume que para poder entender qué es y en qué consiste la Eficacia Escolar es necesario saber qué es lo que ocurre dentro del aula. Además, las investigaciones de esta segunda etapa incorporan las “correlaciones” halladas en el desarrollo de los programas de mejora. Hecho que otorga una especial atención a la equidad en educación. Una nueva etapa surge a partir de la década de los años 80, la investigación en Eficacia Escolar introduce novedades en sus estudios, incluyendo factores de contexto y avanzadas metodologías que hacen que mejore la calidad global de la investigación e este campo de estudio.

Al contrario de lo que pueda parecer, no sólo ha sido la metodología, el tratamiento de los datos o los factores tenidos en cuenta los que han variado en la historia de la investigación en Eficacia Escolar. Podemos organizar las investigaciones según su foco: (i) Investigaciones en Eficacia Escolar: aquellas que estudian los factores “de escuela” que afectan al desarrollo académico de los estudiantes. (ii) Investigaciones en Enseñanza Eficaz: estudios que buscan determinar aquellos aspectos propios del proceso de enseñanza y del docente que influyen en la consecución de logros del estudiante. (iii) Investigaciones en Eficacia Educativa: un término más recientemente utilizado y propuesto por Scheerens y Bosker (1997) que se usa como nexo de unión entre las investigaciones propiamente referidas a Eficacia Escolar y a Enseñanza Eficaz. Efectivamente, la investigación en Eficacia Educativa atañe a toda la investigación dentro del Movimiento de Eficacia Escolar y justo ésta amplitud es la que incita a continuar utilizando el término de Eficacia Escolar pero asumiendo su significado más global.

A continuación se presenta una descripción de las 25 investigaciones más sugerentes, reveladoras y novedosas que se han desarrollado dentro del Movimiento de Eficacia Escolar.

## 2. Las 25 investigaciones clave en Eficacia Escolar

*Charters, W. y Waples, D. (1929). The Commonwealth Teacher Training Study. Chicago: Chicago University Press.*

Aunque hubo algunos estudios anteriores, como los revisados en la tesis doctoral de Ita Kreft (1987:21) donde hace referencia a una serie de comunicaciones sobre el rendimiento escolar expuestas en el 27º Anuario de la National Society for the Study of Education de Estados Unidos en el año 1928. El estudio realizado por W. W Charters y Douglas Waples es el primero de esta particular lista en investigar la Enseñanza Eficaz.

En la búsqueda de una definición concreta de Enseñanza Eficaz, este estudio trata de determinar las características físicas y psicológicas que definían la personalidad de los docentes excelentes. A través de una concienzuda revisión de la literatura y el análisis experto de entrevistas a docentes, los investigadores obtuvieron una lista de 83 características propias de los docentes excelentes que iban desde la precisión, la prospectiva, la adaptabilidad, la accesibilidad, el magnetismo o el ingenio (pp. 56-61). Con un presupuesto de 42.000 dólares y tras 3 años de estudio los investigadores lograron reducir la lista a 26 rasgos que debía tener un maestro de Educación Secundaria: buen gusto, decoro moralidad, mente abierta, etc.

*Cattell, R. B. (1931). The Assessment of Teaching Ability: A Survey of Professional Opinion on the Qualities of a Good Teacher. British Journal of Educational Psychology, 1, 48-72.*

El estudio de Raymon Cattell (1931) buscaba identificar cuáles eran las cualidades de un “buen docente” a través del uso de su original fórmula para el estudio de las personas:

$$R = f(P, E)$$

Dónde: la respuesta (R) de las personas ante una determinada situación es una función (f) de la persona (P) y los estímulos (E) que pueden ser determinados de forma precisa en una situación experimental.

En el estudio trabajó con un total de 254 sujetos entre los que se encontraban profesores, estudiantes, directores de escuela y formadores de maestros. Los resultados lograron identificar cinco cualidades que diferenciaban a un buen maestro: a) Mente abierta; b) Sentido del humor; c) Personalidad; d) Simpatía; y e) Tacto e inteligencia.

No hay duda alguna que este estudio junto con el estudio de Charters y Waples (1929) supusieron un antes y un después en las investigaciones que se desarrollaban en Ciencias Sociales (CCSS) y más concretamente, en las investigaciones desarrolladas en Enseñanza Eficaz.

*Taylor, P.H. (1962). Childrens Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher. British Journal Of Educational Psychology, 32(3), 258-266.*

Aunque no haya sido el estudio con mayor difusión de la segunda etapa investigadora del Movimiento de Eficacia Escolar (proceso-producto), sí es el primero que trató de identificar las características percibidas de un buen docente. Para ello, Taylor registra a través de dos relatos breves qué es lo que los estudiantes de Primaria y Secundaria consideran

clave de un buen docente. Su estudio, con más de 1.000 estudiantes de muestra definió un buen docente como aquel que poseía las siguientes condiciones:

- Es firme y mantiene el orden en el aula.
- Es justo y equitativo sobre los castigos.
- Explica el trabajo que tienes que hacer y ayuda con la realización.
- Es amigable con los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Se trata de un estudio que no estuvo al margen de las críticas dadas la cantidad de atribuciones que tiene el término “bueno”, pues el instrumento de recogida de información, el relato, debía ser elaborado por un grupo de niños y adolescentes. Aún así, el trabajo elaborado por Taylor, junto con los anteriores expuestos, refuerzan la investigación por evidenciar las características de un buen docente.

*Carroll, J. (1963). A Model for School Learning. Teacher College Record, 64, 723-733.*

J. Carroll fue el primero en difundir el mayor número de variables relacionadas con el aprendizaje en la escuela. Se especializó en el aprendizaje de la lengua, la relación entre las palabras y sus significados y los conceptos cognitivos y, además, los comparaba con los constructos que él mismo había diseñado (Klausmeier y Goodwin, 1971).

En su modelo, Carroll establece que el tiempo es la variable más importante para el aprendizaje en la escuela. Lo deja patente a través de esta simple ecuación:

$$A = f ( T / t )$$

Dónde “A” es el aprendizaje del estudiante, “T” es el tiempo total empleado en el estudio y “t” es el tiempo que en realidad se necesita.

De esta forma Carroll explica que el tiempo gastado es el resultado de la oportunidad y de la perseverancia. Por un lado, la oportunidad viene determinada por el profesor en el aula, se denomina tiempo asignado o no asignado. Por otro, la perseverancia se define como la entrega que el estudiante hace con el contenido académico durante este tiempo asignado. Así, el tiempo asignado multiplicado por el tiempo real de compromiso es la variable propuesta por Carroll para medir el tiempo, que fue finalmente denominada como “Tiempo dedicado a la tarea”. Su estudio propone que los comportamientos específicos de los estudiantes y profesores, junto con las características de los estudiantes son las únicas variables necesarias para predecir el aprendizaje en la escuela.

*Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfield F. D., y York, R. L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: Government Printing Office.*

Considerado por muchos como uno de los estudios en CCSS más importante del siglo XX, esta investigación encabezada por James S. Coleman, conocida como el “Informe Coleman” fue capaz de cambiar el rumbo de la investigación en Eficacia Escolar y la forma pensar la educación.

El objetivo de este estudio era analizar el grado de segregación de los diferentes grupos étnicos dentro del sistema educativo de los E.E.U.U., saber si los centros docentes contaban con dotación parecida en cuanto a medios y recursos disponibles, conocer en qué medida existían diferencias en el rendimiento académico de estudiantes de uno u otro centro, y analizar la relación entre el rendimiento de los estudiantes y los recursos de los que disponía el centro. El estudio cuenta con una muestra de 600.000 estudiantes de 4.000 centros educativos de la etapa Primaria y Secundaria, y con 60.000 docentes de todo el país. Los resultados evidenciaron que, tras eliminar las características del estudiante, las características escolares explicaban apenas un 10% de varianza del rendimiento académico de los estudiantes. Es decir, de poco servía la escuela a la hora de mejorar la situación de un estudiante.

*Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: four successful schools. Washington, DC: Council for Basic Education.*

El desafortunado contexto histórico creado por los resultados del Informe Coleman da una especial relevancia a la investigación propuesta por Weber. Considerado como el inicio simbólico del movimiento de las escuelas eficaces, este estudio busca identificar “escuelas prototípicas” de E.E.U.U. para averiguar qué es lo que ocurre dentro de ellas y encontrar el patrón que las hace especiales.

Se seleccionaron escuelas con estudiantes de altos rendimientos lectores y cuya mayoría perteneciese a clase socioeconómica baja. De las 95 escuelas propuestas, 17 contaron rigurosamente con las condiciones para el estudio, y tras una evaluación específica del rendimiento en lectura, finalmente se seleccionaron 4 escuelas: dos en Nueva York, una en Texas y la última, en Los Ángeles.

Los resultados aportados por Weber reflejaron una serie de factores comunes a todas las escuelas que mostraron relación con el alto rendimiento:

- Fuerte liderazgo instructivo;
- Buen clima escolar centrado en la tarea, tranquilo y ordenado;
- Tareas centradas en la enseñanza de la lectura;
- Altas expectativas;
- Enseñanza individualizada;
- Utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura, y
- Evaluación constante del progreso de los alumnos.

Además, tres factores no relacionados con el alto rendimiento:

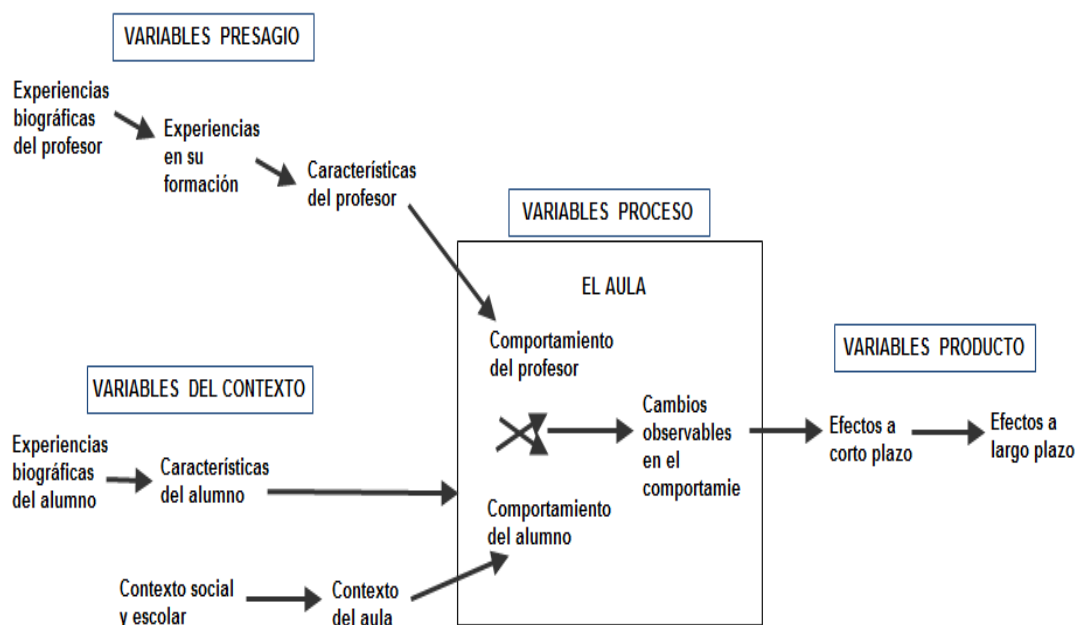
- Tamaño del grupo;
- Agrupamiento de los alumnos por capacidades, e
- Instalaciones físicas.

*Dunkin, M. J., y Biddle, B. J. (1974): The Study of Teaching. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.*

Ocho años más tarde de su publicación el Informe Coleman aún motivaba estudios. En este caso, el desarrollado por Dunkin y Biddle donde abordan cuestiones como: las primeras investigaciones sobre la eficacia del profesor, las creencias sobre la enseñanza y la investigación, los modelos conocidos hasta el momento para la enseñanza en el aula, los problemas metodológicos de la investigación, el aula como un sistema social, los patrones de comportamiento en el aula, y además, se aportan recomendaciones para profesores e investigadores.

Con el fin de abarcar y captar el carácter situacional de los comportamientos del docente, y atender a los efectos diferenciales de cada situación de aula, los autores elaboran un complejo modelo conceptual (Figura 1) que sitúa este texto en la historia como uno de los estudios pioneros en desbancarse de la investigación Proceso-Producto y avanzar hacia la inclusión de los cuatro tipos variables en sus estudios.

Figura 1. *Modelo Conceptual de Dunkin y Biddle (1974). Fuente: Elaboración Propia*



*Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership, 37(1), 15-24.*

Este estudio supuso una novedad en la investigación en Eficacia Escolar. Ronald Edmonds, elaboró la primera lista de factores de Eficacia Escolar con la que construyó “El modelo de los cinco factores” (Figura 2). Sugirió las bases para una futura investigación en Estados Unidos sobre eficacia en la escuela.

Figura 2. *Modelo de Cinco Factores de R. Edmons (1979). Fuente: Elaboración Propia.*

• Poseer un liderazgo fuerte.
• Tener un clima de altas expectativas en rendimiento hacia los estudiantes.
• Contar con una atmósfera ordenada sin ser rígida y tranquila sin ser opresiva.
• Tener como objetivo prioritario del centro la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades del mismo.
• Contar con una evaluación constante y regular del progreso de los estudiantes.

Aunque la concreción es una de las características más valiosas que hizo al modelo obtener una fuerte repercusión en todo el mundo, también trajo consigo multitud de críticas que le dieron la fama que hoy por hoy sustenta. Críticas a nivel conceptual (Scheerens y Creemers, 1989) y metodológicas (Ralph y Fennessey, 1983), además de posteriores estudios que apuntan matices no registrados que enriquecían la propuesta de Edmons (Duckworth, 1983; Ellett y Walberg, 1979; Schmuck, 1980).

*Good, T.L., y Grouws, D. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: an Experimental Study in Fourth Grade Classrooms. Journal of Educational Psychology, 71(3), 355-362.*

En este estudio los autores deciden poner la teoría en práctica y formar a docentes usando métodos de Enseñanza Eficaz para después medir cual era la diferencia real que se evidencia en los resultados de los estudiantes en comparación con la formación que recibirían de docentes formados con técnicas tradicionales. Con una muestra total de 40 profesores, de los cuales 20 se formaron en base a las novedades que apuntaba la investigación: la instrucción directa.

Los resultados, realmente alentadores, indicaron que no sólo el grupo experimental cuenta con mejor capacitación para la enseñanza sino que sus estudiantes obtienen mejores notas en las pruebas de rendimiento que los que han sido enseñados por los docentes del grupo de control. La relevancia de los resultados influyó a que otros muchos replicaran la experiencia en otros contextos educativos obteniendo resultados similares.

*Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., y Wisenbaker, J. (1979). School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference. Nueva York: Praege*

Se trata de uno de los primeros macro-estudios que se desarrolla dentro de la línea de investigación de Eficacia Escolar. Realizado en los Estados Unidos, surge como principal respuesta a los resultados pesimistas lanzados Coleman en 1966. Esta investigación incluye como novedad dos grandes constructos entre las variables de entrada y los resultados del centro (Tabla 1), trasforma el modelo "input-output" en el modelo "input-process-output" (Figura 3).



Tabla 1. Factores de Proceso Incluidos como Novedad por Brookover et al. (1979). Elaboración Propia

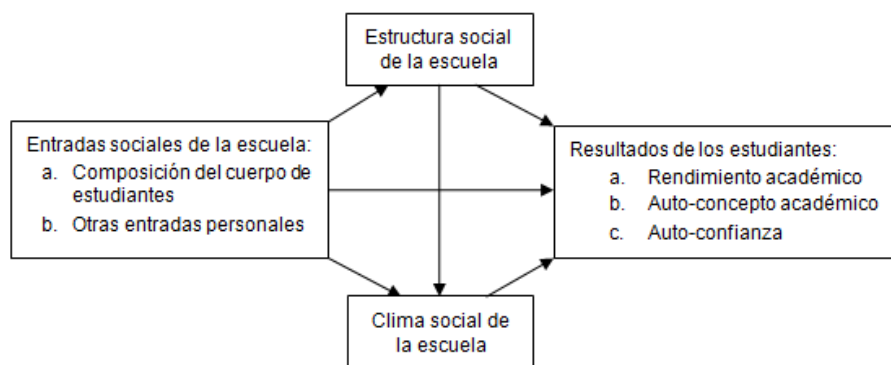
ESTRUCTURA SOCIAL DE LA ESCUELA		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación de los padres.</li> <li>• Diferenciación de los programas de los estudiantes (por ejemplo, agrupamiento por capacidad, utilización de los intereses de los estudiantes para la planificación de la docencia).</li> <li>• Apertura de la organización del aula (con qué frecuencia los estudiantes hablan y trabajan juntos, con qué frecuencia los asientos asignados son cambiados).</li> <li>• Distribución del tiempo (tiempo dedicado a tareas académicas, sociales y administrativas).</li> <li>• Satisfacción del profesorado con la estructura escolar.</li> </ul>		
CLIMA		
Clima Social del Centro	Clima de los docentes	Clima de los directivos
Sensación por parte de los estudiantes de inutilidad de lo académico.	Expectativas de los estudiantes respecto a sus posibilidades de continuar estudios universitarios.	El grado de interés de los padres por los estudios de sus hijos.
La apreciación y las expectativas que tienen los estudiantes sobre la educación con relación a sus propias carreras académicas futuras.	Expectativas de los estudiantes respecto a sus posibilidades de continuar estudios secundarios.	La inclinación hacia la mejora del rendimiento educativo.
La apreciación y las expectativas que tienen los estudiantes sobre la educación que están recibiendo en ese momento.	La inclinación hacia la mejora del nivel de rendimiento de los estudiantes.	La impresión de la reputación del centro.
	Percepción de los profesores de las expectativas de los directivos respecto a la carrera escolar de los estudiantes.	Las expectativas del rendimiento de los estudiantes.
	Inutilidad académica de	

La investigación determina la relación entre las variables del sistema social de las escuelas y las de resultados. Los autores recogen los datos de 68 centros de Primaria escogidos al azar dentro de todo el Estado de Michigan. Obtienen sus resultados a través de un estudio cuantitativo de las pruebas estandarizadas de rendimiento académico y de cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y directivos. Así pues, los resultados muestran variedad de correlaciones significativas y positivas al estimar los coeficientes de correlación entre los distintos factores estudiados y el rendimiento académico de los estudiantes.

Esta investigación confirma dos criterios de Eficacia Escolar: el rendimiento académico y el bienestar de la escuela. Efectivamente, según los resultados obtenidos, una escuela de alto rendimiento puede, o no, ser una escuela satisfecha.



Figura 3. *Modelo Hipotetizado de Brookover et al. (1979). Fuente: Elaboración Propia. Brophy y Good, (1986:574).*



*Rutter, M., Mortimore, O., Ouston, J., y Maughan, B. (1979). Fifteen Thousand Hours. Londres: Open Books.*

Se trata de uno de los estudios más característicos dentro de la investigación en Eficacia Escolar. Con el fin de comprobar las conclusiones del Informe Coleman, Rutter y sus compañeros llevaron a cabo un estudio longitudinal con casi 2.000 estudiantes de 12 centros londinenses de educación secundaria de contextos diversos.

Tabla 2. *Variables de la Investigación Fifteen Thousand Hours (Rutter, et al., 1979). Fuente: Elaboración Propia*

<b>Variables de entrada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia de los estudiantes</li> <li>• Rendimiento lector previo</li> <li>• Problemas de comportamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delincuencia</li> <li>• País de origen</li> <li>• Situación familiar</li> </ul>
<b>Características del proceso sobre el funcionamiento de los centros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en lo académico</li> <li>• Comportamiento docente</li> <li>• Uso de recompensas y castigos durante la enseñanza</li> <li>• Amigabilidad de la escuela para los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidades específicas de los estudiantes</li> <li>• Estabilidad del profesorado</li> <li>• Estabilidad del círculo de amigos de los estudiantes</li> <li>• Organización del personal</li> </ul>
<b>Factores ambientales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación socioeconómica media de los estudiantes</li> <li>• Proporción de estudiantes respecto a su inteligencia, situación socioeconómica o etnia</li> </ul>	
<b>Características físicas y administrativas el centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación del edificio escolar</li> <li>• Criterios de distribución de estudiantes en aulas</li> </ul>	
<b>Variables de resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia escolar</li> <li>• Buen comportamiento de los estudiantes</li> <li>• Delincuencia</li> <li>• Resultados de los exámenes.</li> </ul>	

La metodología empleada fue un elemento característico del trabajo de Rutter. Tuvo en cuenta exámenes de las asignaturas, información referida al buen comportamiento, delincuencia y la asistencia a clase de los estudiantes; incorporó variables de las características escolares que tuvieran gran varianza entre centros, además de las variables

tradicionalmente utilizadas de las características de las escuelas; las denominó “Características de Proceso Educativo”.

De este estudio se generó una importante cantidad de resultados de los que se extraen las siguientes conclusiones:

- Los centros de secundaria estudiados difieren considerablemente tanto en el comportamiento de los estudiantes como en su rendimiento.
- Las diferencias en eficacia entre los centros permanecen de manera relativamente estable por un periodo de cuatro o cinco años.
- Las diferencias entre centros docentes no pueden ser atribuidas a sus características físicas y administrativas.
- Los resultados de los exámenes fueron mejores en centros con una importante proporción de estudiantes con, al menos, un coeficiente de inteligencia cercano al promedio.

*Medley, D., y Crook, P. R. (1980). Research in Teaching Competency and Teaching Tasks. Theory into practice, 19(4), 293-316.*

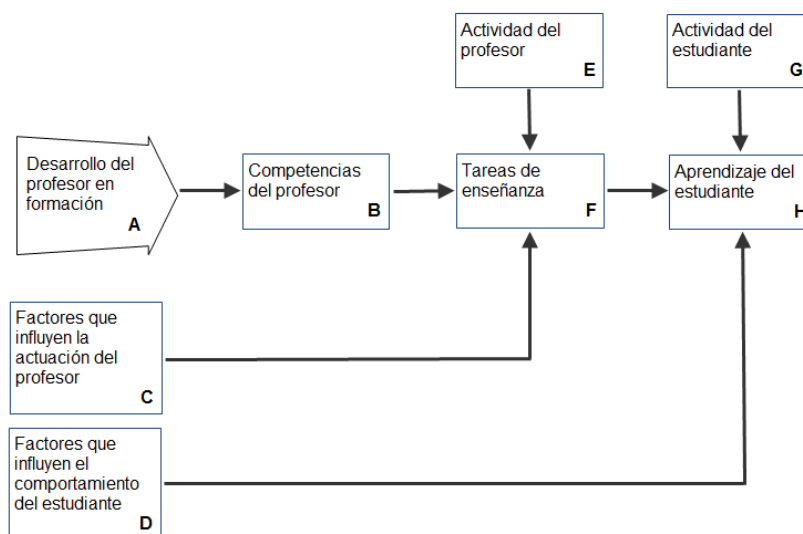
La aportación de Medley y Crook resulta especialmente relevante por su carácter clarificador. La estrategia del estudio consistía, en pocas palabras, examinar la literatura publicada sobre la eficacia del docente para encontrar indicios de cómo y cuál era el comportamiento llevado a cabo en el aula por los maestros más eficaces. Así, atender a las diferencias con los menos eficaces y utilizar esa información para implementarla en programas de formación de competencias docentes.

Los autores revisaron más de 600 correlaciones significativas encontradas entre los procesos del aula y la eficacia del docente obtenidas de todos los estudios realizados hasta el año 1977. Sus conclusiones revelan cinco comportamientos propios de los docentes eficaces (pp. 299-300):

- Mantener la participación de los alumnos de tareas.
- Llevar a cabo acciones de enseñanza a toda la clase.
- Minimizar el comportamiento de los alumnos disruptivos.
- Reducir el número de oportunidades para la gestión de pequeños grupos pues se trata de una tarea más difícil de realizar, aunque eso no quiera decir que los alumnos no deben aprender a trabajar en pequeño grupo.
- Supervisar de trabajo individual del alumno.

Además, los autores ofrecen un modelo de interacción (Figura 4) basado en dos supuestos que rompen por completo con la lógica de la línea investigadora anterior: el aprendizaje no es una secuencia inevitable de la enseñanza y, la eficacia del profesor depende, también, de factores contextuales y curriculares (p. 296).

Figura 4. Modelo Teórico propuesto por D. Medley y P.R. Crook (1980). Fuente: Elaboración Propia.



Brophy, J. E., y Good, T. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. En M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (3º Ed), (pp. 328-375). Nueva York: McMillan.

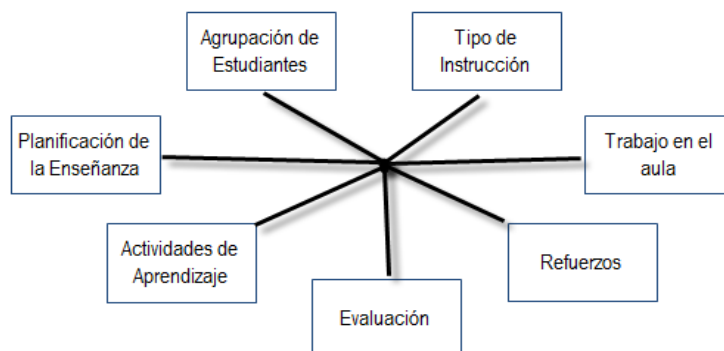
Jere Brophy y Thomas Good ofrecen, tras una revisión de investigaciones, una clasificación de los comportamientos específicos que caracterizan al profesor eficaz agrupándolos en varias categorías (Figura 5). En concreto, los autores determinan ocho elementos que diferencian una Enseñanza Eficaz:

- Tiempo: La enseñanza será más eficaz cuanto más tiempo se dedique a la enseñanza directa, y a la creación de interacciones entre los docentes y los estudiantes.
- Fracaso Escolar: Los centros donde se imparte una enseñanza no eficaz cuentan con mayores índices de fracaso escolar.
- Expectativas de los docentes: Una enseñanza eficaz requiere unas altas expectativas sobre el progreso de los estudiantes.
- Prácticas de refuerzo: Cuanto más se trabajen las actividades de refuerzo de contenidos académicos, más eficaz será la enseñanza impartida.
- Procedimientos de agrupación: Una enseñanza eficaz requiere la creación de grupos de estudiantes heterogéneos. Aunque, bajos niveles de heterogeneidad son adecuados para la enseñanza de pre-lectura y matemáticas.
- Juegos instructivos: Una enseñanza eficaz estará marcada por una mayor frecuencia de juegos instructivos.
- El papel de la dirección: Un centro en el que se imparta una enseñanza eficaz será aquel en el que su director se involucre en las aulas y sus actividades.

- Compromiso del personal docente y administrativo: Un centro que persiga una enseñanza eficaz entre sus paredes requerirá una mayor implicación de todo el personal del centro.

Figura 5: Categorías de comportamiento propias de un docente eficaz según Brophy y Good (1986).

Fuente: Elaboración Propia.



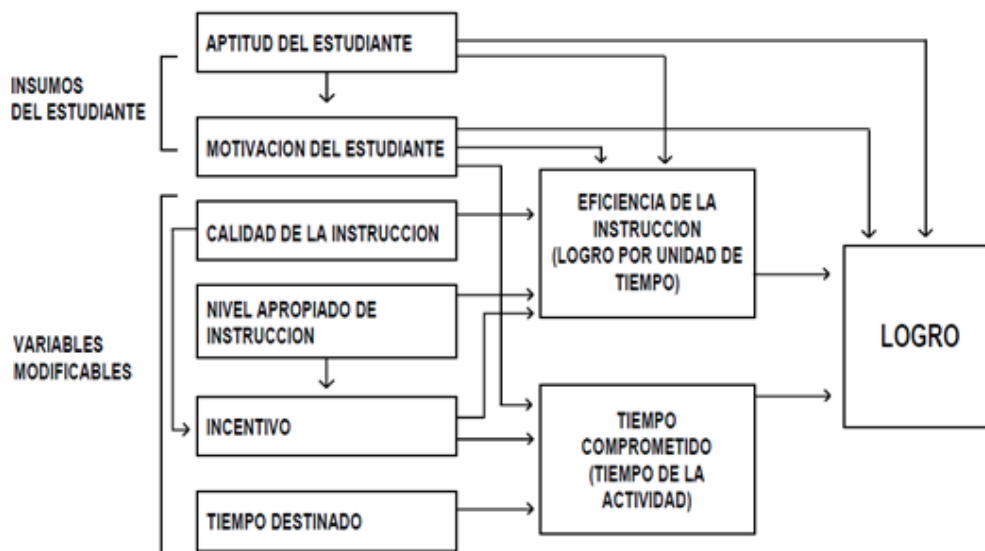
*Slavin, R. E. (1987). A Theory of School and Classroom Organization. Educational Psychologist, 22, 89-108.*

El objetivo abordado por Robert E. Slavin en este estudio fue elaborar un modelo que, retomando el modelo de aprendizaje propuesto por Carrol (1963), atendiera a los elementos alterables de la Enseñanza Eficaz. Así, retomando su modelo 1984 "Modelo CAIT" (Calidad, Adecuación, Incentivo, Tiempo), Slavin reflexiona sobre:

- Calidad de la instrucción, como el modo en que, con el fin de facilitar el aprendizaje a los estudiantes, se dan los nuevos temarios en el aula.
- Adecuación de los niveles de enseñanza, como la habilidad que el docente tenga para detectar el nivel de cada uno de sus estudiantes, amoldar el nivel de su programación al nivel encontrado y lograr el máximo desarrollo de la clase en su conjunto.
- Incentivos, como la habilidad que tiene el docente para motivar a los estudiantes dentro del aula hacia el temario en concreto y hacia la educación en general.
- Tiempo, como la necesidad de dar tiempo suficiente a los estudiantes para aprender los nuevos contenidos.

Es en el año 1987 cuando R. Slavin reconstruye este sencillo modelo en una versión mejorada (Figura 6) que operativiza las relaciones de dependencia entre los cuatro aspectos clave y la eficacia de la enseñanza.

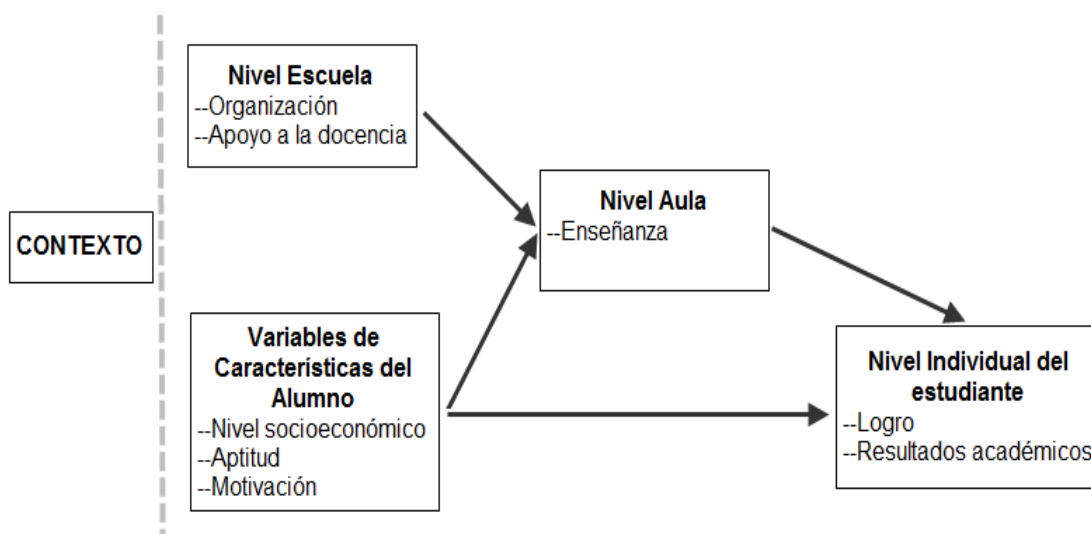
Figura 6. Modelo que vincula los modelos alterables de la enseñanza con los resultados exitosos de los estudiantes según Slavin (1987: 99)



*Scheerens, J., y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectiveness. En B. P. M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), School effectiveness and school improvement (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.*

En este estudio los autores formulan un marco básico para la conceptualización de la Eficacia Escolar incluyendo las variables a nivel de la escuela, el contexto de la escuela y el aula; además, tiene en cuenta las variables referidas a los antecedentes de los alumnos.

Figura 7. Modelo primigenio comprehensivo de Eficacia Escolar de Scheerens y Creemers (1989: 274).  
Fuente: Elaboración Propia.



Los resultados se aportan en base a las teorías organizacionales y educativas, por ello son de carácter más teórico que práctico. Éstos abogan por el consenso en las perspectivas de

la investigación en Eficacia Escolar para mejorar nuestra comprensión del movimiento. Además, fruto de dicha investigación presentada en la segunda reunión del Congreso International de Eficacia y Mejora Escolar (1989), surge el modelo comprehensivo de Eficacia Escolar (ver Figura 7).

*Virgilio, I., Teddlie, C., y Oescher, J. (1991). Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools. School Effectiveness and School Improvement, 2(2), 152-168.*

En esta investigación se estudian los comportamientos docentes de la Etapa Primaria y Secundaria, tanto en centros eficaces como ineficaces y aquellos catalogados “medios”. A través de la utilización de dos instrumentos de evaluación en el aula: el llamado *Classroom Snapshot* (CS) de Stallings (1980) y un inventario de comportamiento docente; se realiza un análisis multinivel de dos niveles: eficacia del centro y nivel educativo.

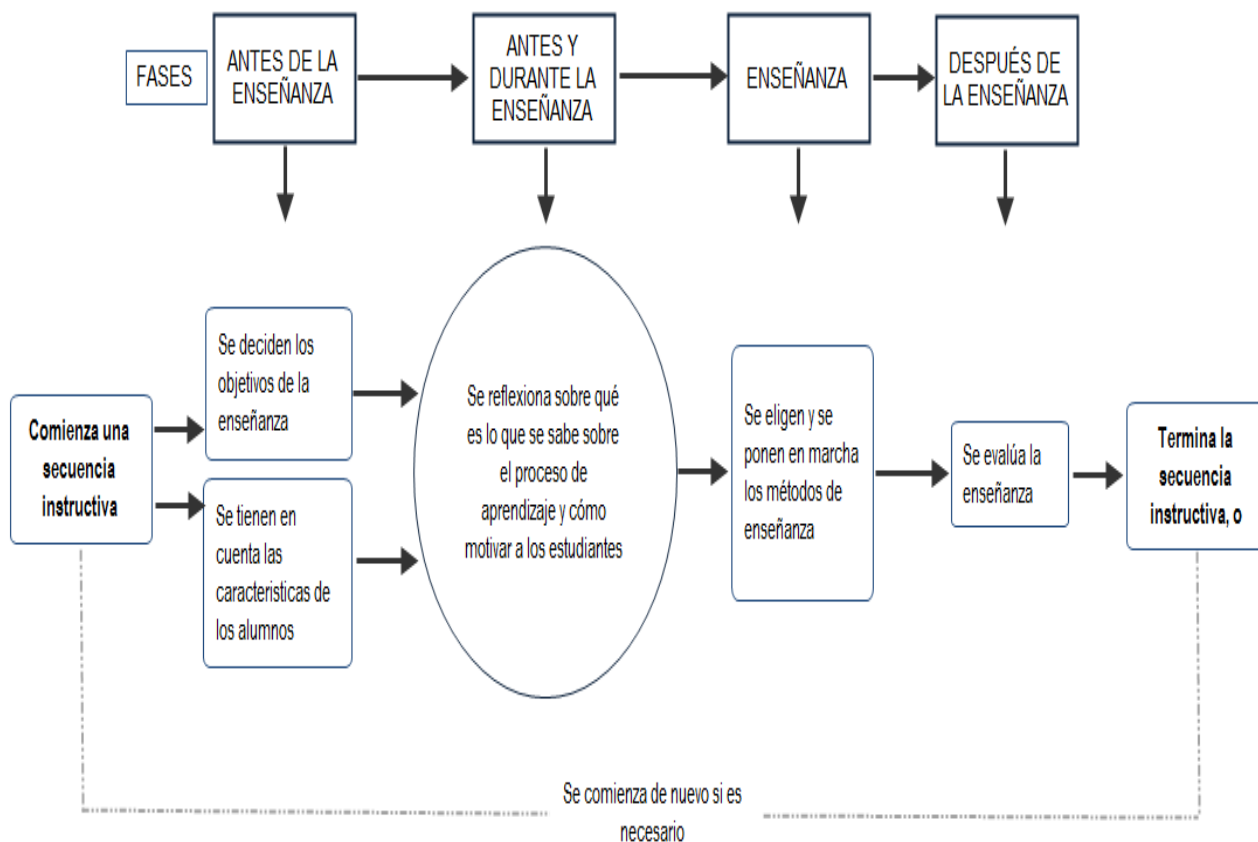
Esta investigación es característica puesto que reafirma los resultados aportados por Brophy y Good (1986). Es decir, demuestra que la mayor parte de los docentes que trabajan en centros eficaces muestra comportamientos propios de una Enseñanza Eficaz:

- Gestionan el tiempo de instrucción.
- Motivan a sus estudiantes.
- Estructuran las tareas a realizar tanto en el aula como en casa.
- Establecen un entorno favorable hacia el estudio y el aprendizaje.

*Gage, N., y Berliner, D. (1992). Educational Psychology (5ª Ed.). Princeton, Nueva Jersey: Houghton Mifflin Company.*

La aportación de N. Gage y D. Berliner se refleja en el modelo teórico presentado (Figura 8). Los autores buscan definir qué se entiende por enseñanza de calidad. Así, consideran que han de desarrollarse cinco tareas dentro de la secuencia propia del proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar la enseñanza de calidad. Efectivamente, el profesor ha de utilizar la investigación y los principios de la psicología educativa para desarrollar una enseñanza más adecuada que logre los mejores resultados académicos comenzando por ajustar los objetivos educativos al nivel de los estudiantes y concluyendo con la evaluación del proceso desarrollado.

Figura 8. Modelo Teórico de N. Gage y D. Berliner (1992). Fuente: Elaboración Propia.



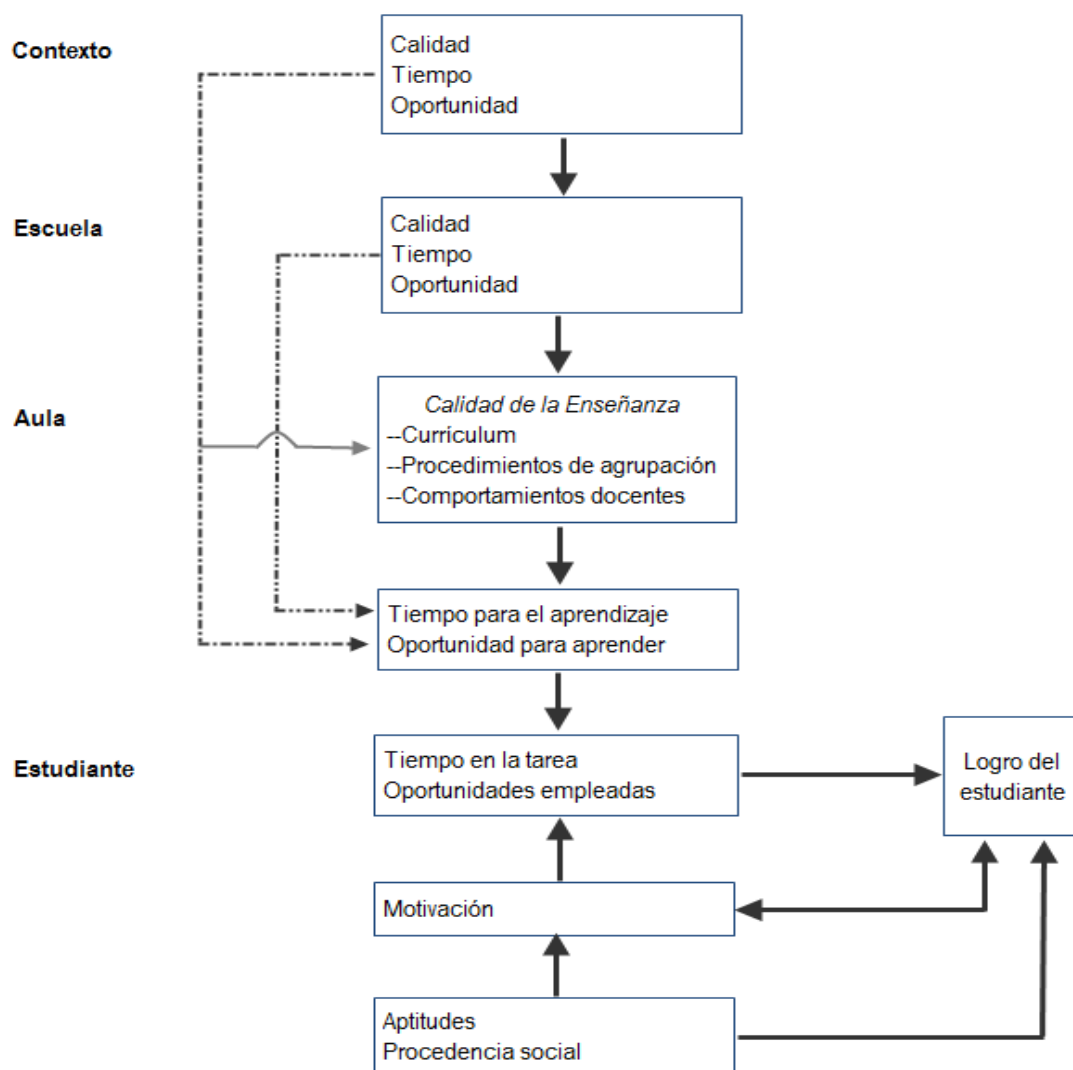
*Creemers, B., y Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. School Effectiveness and School Improvement, 7(3), 197-228.*

En este estudio los autores apuestan por considerar los resultados académicos del estudiante como factores educativos alterables. La gran novedad aportada a la investigación en Eficacia Escolar es declarar la urgencia por el cumplimiento con una serie de criterios formales en la elaboración de éste y todos los modelos: Coherencia, Cohesión, Constancia y Control. Criterios que permiten explicar el efecto global de los distintos factores que constituyen el conjunto de los ambientes de aprendizaje.

También resulta característico que, si bien se reconoce que los conocimientos previos son importantes, no se atiende a otros factores como el entorno familiar, el grupo de pares o los medios de comunicación (Walberg, 1984).



Figura 9. Modelo básico de Eficacia Educativa de Creemers y Reezigt (1996). Fuente: Elaboración Propia.



Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S., Smith, I., y Dianda, M. (1996). *Success for All: a Summary of Research. Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.

La investigación presentada en esta ocasión por Slavin y el resto de sus compañeros contribuye al desarrollo de modelos dinámicos de Eficacia Escolar, es decir, contribuye a identificar factores no sólo asociados con el rendimiento del estudiante en un cierto periodo de tiempo, sino también a explicar dichos cambios en los estados de eficacia del profesor, escuela y sistema educativo.

Se trata de un estudio longitudinal que tuvo comienzo en una escuela de Primaria de Baltimore en el curso 1987/88 y que en 1996 ya contaba con 400 escuelas en 26 Estados norteamericanos y de otros tres países, logrando al fin más de 200.000 estudiantes de muestra.

El hallazgo más significativo de este estudio es que fue el primero capaz de demostrar que poner en práctica un proceso de cambio en toda la escuela, basado en aquello que la investigación revelaba sobre los factores de eficacia, incrementa la calidad y la equidad de las escuelas.

*Sammons, P., Thomas, S., y Mortimore, P. (1997). Forging links: effective schools and effective departments. Londres: Paul Chapman Publishing.*

Este estudio se interesa por analizar la eficacia de los departamentos en centros de Secundaria. Los objetivos de la investigación son: extender el conocimiento sobre el tamaño, alcance y estabilidad en el tiempo entre centros de Secundaria en su eficacia general en promover los rendimientos de los estudiantes en el examen final de secundaria (GCSE), explorar el alcance de cualquier variación interna en la Eficacia Escolar en el nivel del departamento, y los distintos grupos de alumnos; e investigar en detalle las razones que subyacen a cualquier diferencia en eficacia en relación con los procesos escolares y departamentales.

El estudio contó con una muestra 94 centros de Secundaria en ocho distritos escolares de la ciudad de Londres. Se obtuvo información de 7.000 alumnos de tres cohortes diferentes (1990, 1991 y 1992). Los resultados demostraron que una de las características de las escuelas eficaces es la congruencia entre los factores que operan en diferentes niveles (centro, departamento y aula). Concretamente, el énfasis en lo académico y las altas expectativas se reflejan en los tres niveles, mientras que la consistencia, la visión y metas compartidas, y la orientación centrada en el alumno están reflejadas en dos niveles (centro y departamento). Además, la gestión del centro incide en la eficacia académica a través del director y el del funcionamiento del equipo directivo en el nivel escolar y en funcionamiento del equipo directivo y el liderazgo de la jefatura de departamento en el nivel de departamento.

*Opdenakker, M. C., y Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-being in Secondary Education: Similarities and Differences between School Outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 1(2), 65-96.*

En esta investigación se estudian los efectos en el rendimiento y en el bienestar de los alumnos al final de su primer grado en la enseñanza Secundaria en Bélgica provocados por los factores de escuela, personal docente y aula. Para realizar la investigación los autores recurren a los datos recogidos por Van Damme et al. (1997a, 1997b) de casi 5.000 estudiantes. Se trata de un importante proyecto de investigación longitudinal de 7 años de duración que es explotado sirviéndose de los análisis multinivel.

Los hallazgos encontrados evidencian la influencia relativa que tanto el aula como el centro educativo muestran sobre el rendimiento académico y, además, señalan cómo este efecto es mucho mayor que el provocado sobre el bienestar del estudiante.

*Nye, B., Konstantopoulos, S., y Hedges, L. V. (2004). How are Teacher Large Effects? Educational, Evaluation and Policy Analysis, 26(4), 237-257.*

Esta investigación reivindica la escasa evidencia empírica de la eficacia relativa a cada docente a través de un estudio longitudinal de 4 años, con estudiantes de 79 escuelas de educación Primaria dentro de 42 distritos escolares en Texas. Los autores demuestran cómo el efecto del docente varía mucho más en los contextos de bajo nivel socioeconómico (NSE) que en las escuelas de NSE alto, y que la relación estimada entre la experiencia docente y la mejora del rendimiento académico es más significativa en asignaturas como Lectura y Matemáticas (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados del estudio: Ganancias del Logro Académico según Nye, Konstantopoulos y Hedges (2004:252). Fuente: Elaboración Propia.

Grado	Matemáticas			Lengua		
	Efecto NSE	Efecto Docente o Escuela (NSE fijo)	Efecto Docente o Escuela (NSE aleatorio)	Efecto NSE	Efecto Docente o Escuela (NSE fijo)	Efecto Docente o Escuela (NSE aleatorio)
<b>Primer Ciclo</b>						
Entre clase	0.020*	0.128*	0.127*	0.004*	0.066*	0.066*
Entre escuela	0.015*	0.090*	0.089*	0.019*	0.097*	0.095*
<b>Segundo Ciclo</b>						
Entre clase	0.008*	0.135*	0.134*	0.0005*	0.068*	0.069*
Entre escuela	0.0002	0.044*	0.044*	0.009*	0.026*	0.027*
<b>Tercer Ciclo</b>						
Entre clase	0.018*	0.123*	0.121*	0.005*	0.074*	0.075*
Entre escuela	0.00006	0.048*	0.048*	0.003	0.019*	0.020*

\* $p < 0.05$ .

*Murillo, F.J. (Coord.) (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello*

Este estudio internacional trata de describir los efectos escolares, de aula y de país en la Educación Primaria en Iberoamérica y encontrar los factores de Eficacia Escolar. Combinando una aproximación cuantitativa a través de modelos multinivel de cuatro niveles y un enfoque cualitativo en torno a cómo los diferentes miembros de la comunidad escolar perciben la eficacia, obtiene datos de un número 5.603 alumnos de 248 aulas de 98 escuelas participantes de 9 países de Iberoamérica. En busca de estimar, a parte de la magnitud de los efectos escolares, la consistencia entre efectos y la eficacia diferencial, el estudio detalla que:

- El aula afecta entre un 11-22% al rendimiento del alumnado y que la escuela influye en torno al 14-18%.

- Para estimar la eficacia de la escuela se deben acompañar las altas puntuaciones en el rendimiento de los estudiantes verificando también el desarrollo de aspectos socio-emocionales.
- Existe eficacia diferencial en los centros en función del nivel cultural de los estudiantes y aparece un fuerte efecto diferencial en las escuelas según el rendimiento previo de los estudiantes en determinada materia.

Se trata de la investigación más importante llevada a cabo por la UNESCO en Iberoamérica que da pie a profundizar cuáles son los factores consensuados por los investigadores en la investigación en Eficacia Escolar en Iberoamérica (Tabla 4):

*Tabla 4. Factores clave referenciados en los estudios de Eficacia Escolar en Iberoamérica según Murillo (2003). Fuente: Elaboración Propia.*

Factores Escolares	Factores de Aula	Factores Asociados al Personal Docente
Clima Escolar	Clima de aula	Cualificación del docente
Infraestructura	Dotación y calidad del aula	Formación continua
Recursos de la escuela	Ratio maestro-alumno	Estabilidad
Gestión económica del centro	Planificación docente (trabajo en el aula)	Experiencia
Autonomía del centro	Recursos curriculares	Condiciones laborales del profesorado
Trabajo en equipo	Metodología didáctica	Implicación
Planificación	Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno	Relación maestro-alumno
Participación e Implicación de la comunidad educativa		Altas expectativas
Liderazgo		Refuerzo positivo

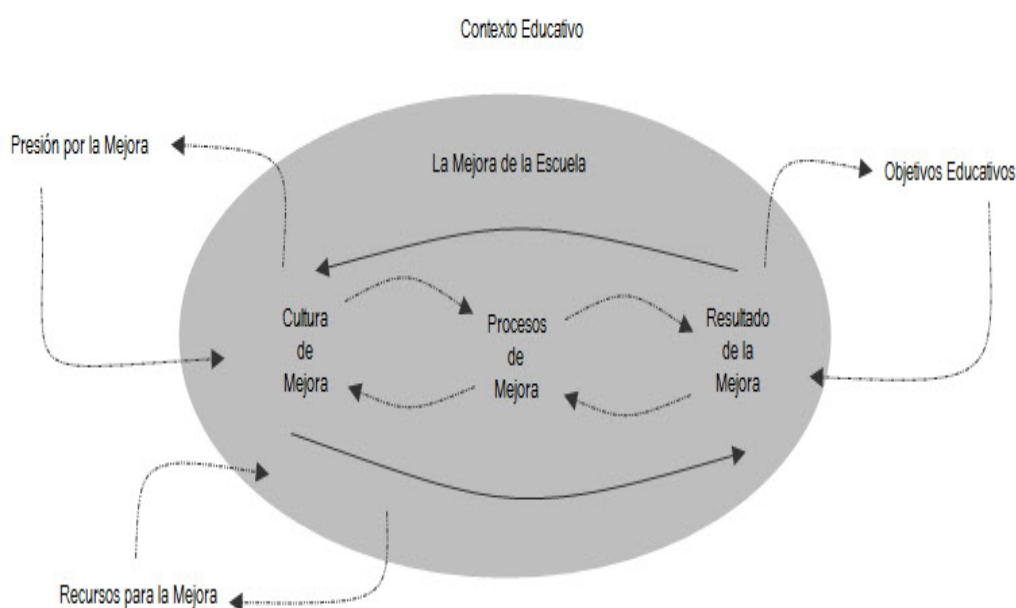
*Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI-Team. (2007). Effective School Improvement-Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Dordrecht: Springer.*

Basándose en la definición de la mejora aportada por Hopkins, Ainscow y West (1994), que considera la Mejora de la Eficacia de la Escuela como el cambio planificado de la educación que mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la propia escuela para gestionar dicho cambio. Bajo dicho planteamiento, los autores llevan a cabo el proyecto *Capacity for Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI), Framework Program*, diseñado para investigar la relación entre la eficacia y la mejora con el fin de aumentar la posibilidad de que las escuelas mejoren la educación.

El objetivo final de dicha investigación es desarrollar un modelo y/o estrategia que contribuya a la Mejora de la Eficacia de la Escuela siguiendo las siguientes fases de elaboración:

- Análisis, evaluación y síntesis de las teorías que pueden ser útiles para la mejora de la eficacia de la escuela.
- Inventario, análisis y evaluación de los programas eficaces de mejora de la escuela en diferentes países europeos.
- Desarrollo de un modelo final que tenga en cuenta lo aprendido en las fases previas.

Figura 10: *Modelo de Mejora de Eficacia de la Escuela de Creemers et al. (2007). Fuente: Elaboración Propia. A partir de Creemers, et al. (2007)*



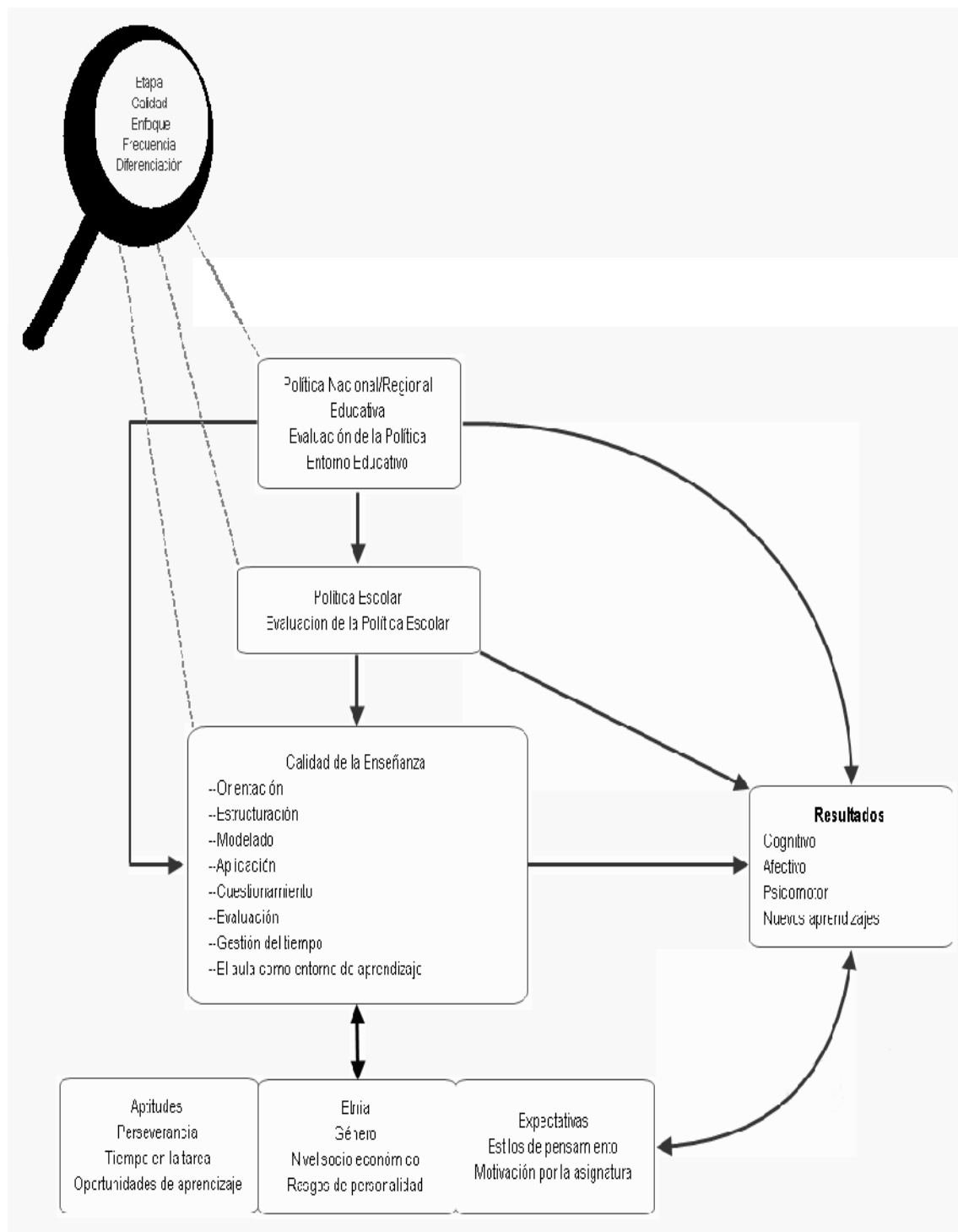
Tras revisiones de expertos y discusiones, el marco presentado (Figura 10) es una apuesta firme para la Mejora de la Eficacia de la Escuela adaptable a los diferentes contextos nacionales.

*Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., y Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Profesional Development. Teaching and teacher education, 25, 12-23.*

El modelo dinámico propuesto esta vez por L. Kyriakides, B. P. M. Creemers y P. Antoniou se basa en dos afirmaciones claves. La primera, el hecho de que la mayoría de los estudios de eficacia se han focalizado exclusivamente en el estudio de la Lengua y las Matemáticas sin tener en cuenta los nuevos objetivos de la educación. La segunda, el modelo final debe ser capaz de describir la compleja naturaleza de la Eficacia Escolar, es decir, estar basado en teorías específicas pero al mismo tiempo debe incluir factores en su constructo dando lugar a un modelo (Figura 11) con diferentes niveles interrelacionados.

En esta reciente investigación se cuenta con una muestra de 50 escuelas griegas, un total de 2.503 estudiantes de 108 aulas que han sido estudiados durante 5 años. Los autores buscan evidenciar si existe relación entre el rendimiento académico y los comportamientos del docente. El modelo dinámico propuesto por los autores permite la comprensión y adaptación de cada tipología docente a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

Figura 11. *Modelo Dinámico de Eficacia Escolar de Kyriakides, Creemers y Antoniou (2009). Fuente: Elaboración Propia.*



### 3. Panorámica general

Con el fin de ayudar en la concreción de cuáles de los estudios señalados se refieren a investigaciones de Eficacia Escolar o investigaciones de Enseñanza Eficaz se adjuntan las tablas 5 y 6

Tabla 5. *Recopilación de Investigaciones en Eficacia Escolar*

INVESTIGACIONES EN EFICACIA ESCOLAR
<p>Carroll, J. (1963). <i>A Model for School Learning</i>.</p> <p>Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfield F. D., y York, R. L. (1966). <i>Equality of Educational Opportunity</i>.</p> <p>Weber, G. (1971). <i>Inner-city children can be taught to read: four successful schools</i>.</p> <p>Edmonds, R. (1979). <i>Effective Schools for the Urban Poor</i>.</p> <p>Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., y Wisenbaker, J. (1979). <i>School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference</i>.</p> <p>Rutter, M., Mortimore, O., Ouston, J., y Maughan, B. (1979). <i>Fifteen Thousand Hours</i>.</p> <p>Slavin, R. E. (1987). <i>A Theory of School and Classroom Organization</i>.</p> <p>Scheerens, J., y Creemers, B.P.M. (1989). <i>Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectiveness</i>.</p> <p>Creemers, B., y Reezigt, G. (1996). <i>School level conditions affecting the effectiveness of instruction</i>.</p> <p>Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S., Smith, I., y Dianda, M. (1996). <i>Success for All: a Summary of Research</i>.</p> <p>Sammons, P., Thomas, S., y Mortimore, P. (1997). <i>Forging links: effective schools and effective departments</i>.</p> <p>Opdenakker, M. C., y Van Damme, J. (2000). <i>Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-being in Secondary Education: Similarities and Differences between School Outcomes</i>.</p> <p>Murillo, F.J. (Coord.) (2007). <i>Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar</i>.</p> <p>Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI-Team. (2007). <i>Effective School Improvement-Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies</i>.</p> <p>Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., y Antoniou, P. (2009). <i>Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Profesional Development</i>.</p>

Para concluir, se presenta una perspectiva panorámica centrada en los contextos y características que englobaron cada una de las etapas en las que las investigaciones citadas se desarrollaron. Esta perspectiva panorámica se construye en un intento por aportar una visión sintética de lo que han significado dichas investigaciones en la evolución del Movimiento de Eficacia Escolar.

Así pues, el primer aspecto que preocupó a los investigadores y que supuso el eje de todas las investigaciones de la etapa *input-output* consistió en identificar los atributos ideales de la figura del docente, rasgos específicos que le hacían una persona especial: su personalidad, su edad, el género, la apariencia, la inteligencia, el liderazgo, el entusiasmo, lo especialista que fuese en la materia o su formación previa; dichos rasgos se convirtieron en aspectos estudiados al detalle durante toda esta primera oleada de investigaciones.



Tabla 6. Recopilación de Investigaciones en Eficacia Escolar

INVESTIGACIONES EN ENSEÑANZA EFICAZ
<p>Charters, W. y Waples, D. (1929). <i>The Commonwealth Teacher Training Study.</i></p> <p>Cattell, R. B. (1931). <i>The Assessment of Teaching Ability: A Survey of Professional Opinion on the Qualities of a Good Teacher.</i></p> <p>Taylor, P.H. (1962). <i>Childrens Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher.</i></p> <p>Dunkin, M. J., y Biddle, B. J. (1974): <i>The Study of Teaching.</i></p> <p>Good, T.L., y Grouws, D. (1979). <i>The Missouri Mathematics Effectiveness Project: an Experimental Study in Fourth Grade Classrooms.</i></p> <p>Medley, D., y Crook, P. R. (1980). <i>Research in Teaching Competency and Teaching Tasks.</i></p> <p>Brophy, J. E., y Good, T. L. (1986). <i>Teacher Behavior and Student Achievement.</i></p> <p>Virgilio, I., Teddlie, C., y Oescher, J. (1991). <i>Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools.</i></p> <p>Gage, N., y Berliner, D. (1992). <i>Educational Psychology (5ª Ed.).</i></p> <p>Nye, B., Konstantopoulos, S., y Hedges, L. V. (2004). <i>How are Teacher Large Effects?</i></p>

Hasta los años 50, la investigación en Eficacia Escolar centrada en el docente trató de cuantificar, a través de los métodos experimentales, la idoneidad de los candidatos a ejercer la profesión docente. Se crearon puntuaciones globales, incluso se crearon pruebas que permitían averiguar si se había elegido la “receta” adecuada para enseñar una materia. En general, se buscaba el consenso sobre cuáles eran las virtudes deseables para un docente, es decir, se vinculaba la competencia de un docente a la medida en que éste lograra el éxito y la mejora de sus estudiantes.

A partir de los años 60, los investigadores dejan atrás los rasgos para ahondar en la relación entre el dominio de conocimiento del docente y el rendimiento de los estudiantes (etapa de investigación proceso-producto). Así, bajo la hipótesis de que un estudiante obtendría mejores resultados si era enseñado por un profesor experto surgieron variedad de estudios, los más referenciados dentro del área de las Matemáticas (Bassham, 1962; Hunkler, 1968) cuyos resultados, sin duda, recibieron multitud de críticas. Y es que el espíritu crítico de esta etapa favoreció en particular a la creación de un sostén metodológico de las investigaciones. En esta segunda etapa se considera que, para poder entender qué es y en qué consiste la Eficacia Escolar es necesario saber qué es lo que ocurre dentro del aula y la escuela. Este abanico de oportunidades aportado por los diferentes sistemas de medida es la característica principal que define a los estudios proceso-producto, y que la reconoce como una de las líneas de investigación más activas. La búsqueda de las relaciones entre los *procesos* de enseñanza (aquello que hace el profesor) y los *productos* de dicha enseñanza (aquello que aprende el estudiante) suponen los ejes básicos sobre los que se sustenta esta etapa investigadora.

Los años 80 suponen el paso a una nueva era en la investigación en Eficacia Escolar. Las críticas y deficiencias de los estudios de investigación proceso-producto dejan paso a una nueva línea investigadora que trata de comprender las relaciones entre las variables que actúan sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Esta etapa representa la visión de

la enseñanza a través de modelos teóricos que, fruto de la investigación realizada, distribuyen y organizan las variables que entran en juego aprendizaje relacionando los factores en un orden que garantiza la Eficacia Escolar para cada contexto estudiado.

A partir de los años 90, el término de “Eficacia Escolar” pasa a englobar los tres ejes de la investigación: estudios *input-output*, estudios en Enseñanza Eficaz y los estudios propiamente referidos a la Eficacia Escolar. En la actualidad, la investigación tiende a la creación de modelos de eficacia que no sólo sean multinivel en su naturaleza sino que, además, sean capaces de demostrar la complejidad de la mejora de la Eficacia Escolar teniendo en cuenta en mayor número de hallazgos encontrados por la investigación en eficacia diferencial.

#### 4. Conclusiones

No hay lugar a dudas que la investigación en Eficacia Escolar ha sido capaz de ofrecer hallazgos muy significativos para la toma de decisiones en las políticas educativas y para la propuesta de programas de mejora en los centros.

La revisión de investigaciones referenciada delimita y ofrece una imagen global de la evolución del Movimiento de Eficacia Escolar. Desde las primeras investigaciones hasta las más recientes, una ingente cantidad de conocimiento revela contradicciones, limitaciones y avances que se han puesto de manifiesto: verificar que la escuela si importa o la inclusión de los análisis multinivel en las investigaciones, entre otros. Todos ellos, avances que permiten ahondar en el estudio de la Educación bajo un interés común: alcanzar el desarrollo integral de todos los/las estudiantes considerando las condiciones de partida propias: conocimientos previos, NSE y cultural de las familias.

El apoyo que la investigación en Eficacia Escolar aporta a los sistemas educativos actuales contribuye a reconducir las escuelas hacia la igualdad de oportunidades, maximizar el tiempo en ambientes educativos, propiciar la formación continua, cuidar los ambientes y mejorar la evaluación.

#### Referencias Bibliográficas

- Bassham, H. (1962). Teacher understanding and pupil efficiency in mathematics. A study of relationship. *Arithmetic Teacher*, 9, 383-387.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., y Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. Nueva York: Praege.
- Brophy, J. E., y Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª Ed) (pp. 328-375). Nueva York: McMillan.
- Carroll, J. (1963). A Model for School Learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Cattell, R. B. (1931). The assessment of teaching ability: A survey of professional opinion on the qualities of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 48-72.
- Charters, W., y Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher training study*. Chicago: Chicago University Press.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfield F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI-Team. (2007). Effective School Improvement-Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Creemers, B., y Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Duckworth, K. (1983). *Specifying determinants of teacher and principal work*. Eugene, OR: Center for educational policy and management.
- Dunkin, M. J., y Biddle, B. J. (1975). *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ellett, C. D., y Walberg, H. J. (1979). Principal competency, environment and outcomes. En H.J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects* (pp. 140-167). Berkeley, CA: McCutchan.
- Gage, N., y Berliner, D. (1992). *Educational Psychology (5ª Ed)*. Princeton, Nueva Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Good, T.L., y Grouws, D. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: an Experimental Study in Fourth Grade Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 355-362.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hunkler, R. F. (Tesis Doctoral, 1968). Achievement of sixth-grade pupils in modern mathematics as related to their teacher's mathematics preparation. *Dissertation Abstracts*, 29, 3897. Universidad de Texas.
- Klausmeier, H., y Goodwin, W. (1971). *Learning and human abilities*. Nueva York: Harper & Row Publishers.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., y Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Profesional Development. *Teaching and teacher education*, 25, 12-23.
- Medley, D. (1980). Research in Teaching Competency and Teaching Tasks. *Theory into practice*, 19(4), 297-316.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valencia.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., y Hedges, L. V. (2004). How are Teacher Large Effects? *Educational, Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 237-257.
- Opdenakker, M. C., y Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-being in Secondary Education: Similarities and Differences between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 65-96.
- Ralph, J. H., y Fennessey, J. (1983). Science or reform: some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64, 689-694.

- Rutter, M., Mortimore, O., Ouston, J., y Maughan, B. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Londres: Open Books.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Scheerens, J., y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectiveness. En B. P. M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger
- Scheerens, J., y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmuck, R. A. (1980). The school organization. En J. H. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. Nueva York: Academic Press.
- Slavin, R. E. (1987). A Theory of School and Classroom Organization. *Educational Psychologist*, 22, 89-108.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S., Smith, I., y Dianda, M. (1996). Success for All: a Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Taylor, P.H. (1962). Childrens Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher. *British Journal Of Educational Psychology*, 32(3), 258-266.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M. C., y Verduyckt, P. (1997a). *Successful passing through the first years in secondary education*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M. C., y Verduyckt, P. (1997b). *Successful passing through the first years in secondary education-appendices*. Leuven: LIVO.
- Virgilio, I., Teddlie, C., y Oescher, J. (1991). Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 152-168.
- Walberg, H. (1984). Syntheses of research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3ªEd) (pp.214-229). Nueva York: Macmillan.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.